

Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile

Sexist Regulation in School Education Centers in Chile

Felipe Nicolás Mujica Johnson^a

Recibido: 19 de septiembre de 2018

Aceptado: 26 de marzo de 2019

Resumen: El desarrollo del género en la sociedad chilena se encuentra fuertemente mediado por la cultura androcéntrica, donde la masculinidad se asocia a la proyección de fortaleza y la feminidad se vincula con el culto a la belleza. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar cualitativamente los reglamentos internos de diferentes centros de educación escolar en Chile, con la finalidad de reconocer la presencia de reglamentaciones sexistas que estereotipen la corporalidad. La metodología de investigación utilizada corresponde al enfoque cualitativo y de tipo documental, de modo que se analizó el reglamento interno de 21 establecimientos educacionales. Los resultados presentan nueve reglamentaciones sexistas, las cuales hacen referencia a la imagen corporal de hombres y mujeres. Por lo tanto, se concluye que los centros educativos en Chile se encuentran estereotipando la corporalidad de los estudiantes por medio de una educación sexista.

Palabras clave: Cuerpo; Espacios educativos; Diferencias de género; Estereotipos sexuales; Escolaridad.

^a Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor Investigador. Centro de Investigación Escolar y Desarrollo. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco, Chile.
✉ fmujica@live.cl | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

Abstract: The development of gender in Chilean society is strongly mediated by the androcentric culture, where masculinity is associated with the projection of strength and femininity is linked to the cult of beauty. Therefore, the objective of this study was to qualitatively analyze the internal regulations of different school education centers in Chile, in order to recognize the presence of sexist norms that stereotype corporality. The research methodology used corresponds to the qualitative and documentary approach, so that the internal regulations of 21 educational establishments were analyzed. The results present nine sexist regulations, which refer to the body image of men and women. Therefore, it is concluded that the educational centers in Chile are stereotyping the corporality of the students through a sexist education.

Keywords: Body; Educational Spaces; Gender Differences; Sexual Stereotypes; Schooling.

Introducción

El proceso de escolarización debe responder al desarrollo integral del ser humano o en el mismo sentido, según plantea Delval (1990), al desarrollo general del individuo, que incluye la dimensión intelectual, afectiva, moral, artística-musical y motriz de cada persona. De esta forma, las instituciones de educación formal destacan por su importante labor en el desarrollo cultural de las naciones, pero sus proyectos pedagógicos requieren evitar los excesivos condicionamientos sociales y respetar la libertad de los educandos, dentro de un marco ético (Lorda, 2014). Por lo tanto, es pertinente atender a los planteamientos de Freire (1990), quien indica la necesidad de reconocer la situación concreta e histórica de los contextos pedagógicos, con la finalidad de identificar los elementos ideológicos que pueden estar afectando a las diferentes comunidades educativas. En este sentido, cabe referirse al contexto educativo chileno, el cual se encuentra estructuralmente influenciado por una perspectiva sexista, que respondería a una cultura patriarcal (Galaz, Troncoso y Morrison, 2016; Gómez, 2015; Ríos, Mandiola y Varas, 2017).

Aquella reproducción de la ideología patriarcal por parte de las instituciones educativas (Carrillo, 2017), exige poner en práctica el enfoque pedagógico de la liberación, el cual “se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula en su realidad objetiva” (Freire, 1990, p. 133). Sin embargo, propiciar esta liberación o enfrentarse a los sectores de la sociedad que se benefician de las medidas opresivas no es una tarea sencilla, menos aún desde las instituciones escolares, ya que como señala Chomsky (2003), las escuelas fueron creadas para el adoctrinamiento de la población en beneficio de los intereses de sector social dominante, que pueden ser descritos como los que tienen mayor riqueza y por lo tanto cuentan con mayores posibilidades de acceder al bienestar social. Desde esa perspectiva, las escuelas no serían un modelo de espacios democráticos, sino que se presentan como lugares de reproducción de ideologías en las que no se incluye en

gran medida la opinión de los principales actores educativos, puesto que “desde muy temprano, en la educación se nos socializa para que comprendamos la necesidad de prestar respaldo a las estructuras del poder” (Chomsky, 2003, p. 25).

Precisamente, Ball (1989) señala que la estructura de la educación ha sido modelada por el patriarcado, por lo que es evidente que es una de las ideologías que ha predominado en la sociedad a nivel global, la cual ha generado un macro contexto sociocultural que reproduce una cultura androcentrista promoviendo una educación sexista, en la que se establecen diferencias simbólicas entre hombres y mujeres (Curieses, 2017; Madrid, 2011; Martínez y Ramírez, 2017). En este contexto, en los establecimientos educativos de Chile se elabora un reglamento interno que delimita la presentación personal del alumnado, el cual amerita ser analizado para identificar si se encuentra sujeto a estereotipos sexistas, entendiendo la importancia que tiene avanzar socialmente hacia una estructura educativa basada en la igualdad de género.

1 Referente teórico

Como se ha mencionado, las reglamentaciones sexistas establecen estereotipos de género que son perjudiciales para la justicia social, ya que reproducen diferentes valoraciones personales, educativas o laborales, tan solo por un indicador biológico, que es el sexo de la persona (Carrillo, 2017). En términos conceptuales, este tipo de estereotipo ha sido definido como las “creencias o pensamientos que las personas tenemos sobre cuáles son y cuáles deberían ser los atributos personales de hombres y mujeres” (Bosch, Ferrer y Gili, 1999, p. 141). Estos estereotipos en la historia de la humanidad se han encontrado asociados a diferentes ideologías religiosas y socioculturales de carácter sexistas, por lo que sus consecuencias han generado mucha discriminación en diferentes países y continentes, debido a que “el sexism atravesía todas las prácticas de los hombres y de las mujeres, al incidir sobre el sentido o la orientación que tienen sus procesos de identificación” (Lara, 1991, p. 28). Producto de esta situación, se han generado dos constructos hegemónicos entorno a la identidad de las personas, que son la feminidad y la masculinidad, tanto de las expresiones verbales y no verbales, como de la apariencia del cuerpo humano.

En un comienzo, estos constructos fueron atribuidos solamente a la condición biológica, fundamentado en una perspectiva determinista y funcionalista. No obstante, en la actualidad un sector académico entiende que la identidad femenina y masculina se encuentra compuesta de diferentes habilidades comportamentales e interpersonales, que son independientes al sexo (Ramón y Luzón, 2012). Esta concepción de carácter más holístico, se aleja de la reproducción de una identidad arbitraria y limitada en su significación cultural. De modo que trascender las identidades hegemónicas es coherente con un enfoque antropológico de la identidad,

la cual no puede ser interpretada como un constructo inmutable, sino que ha de ser caracterizada por su construcción dinámica en el transcurso de la praxis social (Lara, 1991).

Este tipo de estereotipos, al estar alojados en la memoria o sistema de creencia de las personas, van a ser parte de la construcción de su realidad, interviniendo constantemente en su vida, como por ejemplo, en las expectativas que las personas, grupos sociales o instituciones se crean de los demás, lo cual puede significar un motivo para justificar acciones de opresión y también de sumisión (Ramos y Luzón, 2012). De esta forma, los directivos de las instituciones educativas, que se encuentren reproduciendo estereotipos de género por medio de su reglamentación interna con el respaldo del profesorado, estarían siendo parte de un proceso de violencia sistémica, al condicionar a los escolares por medio de sus reglas sexistas. Por esa razón, en Chile se ha legislado para enfrentar la discriminación en los espacios educativos, y un ejemplo de ello es la Ley N° 20.845 o de Inclusión Escolar, que se promulgó el año 2016. Esta ley, prohíbe “a los establecimientos educacionales seleccionar a sus alumnos con el objeto de evitar cualquier discriminación arbitraria” (Ministerio de Educación, 2017, p. 138). Sin embargo, esta ley combate la discriminación arbitraria durante el ingreso a algún centro educativo, pero no se ocupa de la discriminación sexista que puede vivenciar el alumnado durante el proceso educativo, como consecuencia de un reglamento interno sexista. Así mismo se confirma en un portal del Gobierno de Chile, donde se señala que “cada establecimiento, junto a su comunidad educativa, puede establecer el uso obligatorio del uniforme y regular la presentación personal de los estudiantes en sus Reglamentos Internos en coherencia con su proyecto educativo” (Superintendencia de Educación, 2016, p. 1).

Los estereotipos de género se transmiten por diferentes fuentes y una de ellas es la publicidad, por lo que un estudio que analizó las revistas de esa categoría en Chile, concluyendo que la publicidad en el país vincula a las mujeres con artículos de “belleza y cuidado personal, a productos de menos precio, a mayor dependencia emocional, a ser usuarias de los productos más que expertas, a tener un promedio de edad más bajo que los hombres y a exhibir más el cuerpo” (Uribe, Manzur, Hidalgo y Fernández, 2008, p. 14). Este tipo de publicidad que se ha identificado en Chile, es coherente con una ideología cultural androcentrista, donde el cuerpo es moldeado en función de cualidades exclusivas del hombre o la mujer. Este tipo de estereotipos corporales sexistas que se encuentran presentes además de la publicidad, en el arte y en los medios masivos de comunicación, se interiorizan por “los individuos conformando la imagen del cuerpo masculino en torno a la fuerza y el vigor, y la imagen del cuerpo femenino en torno a la delicadeza y debilidad” (Colás y Villaciervos, 2007, p. 39). En efecto, por diferentes medios se reproduce

una figura femenina que se valida desde una perspectiva esteticista y hedonista (Montenegro et al., 2006). Otra fuente que se ha identificado como reproductora de estereotipos corporales sexistas, son los videojuegos deportivos, que implican a una gran población infanto-juvenil, ya que un estudio español que analizó 100 de ellos, concluye que las “imágenes del cuerpo humano, contenidas en las portadas de los videojuegos de género deportivo, reproducen los cánones y estereotipos corporales que se imponen en la sociedad actual” (Ramírez, 2011, p. 418).

Además, en Chile recientemente se aprobó la ley de identidad de género, la cual tuvo una discusión parlamentaria de más de cinco años, pero que finalmente permitirá el cambio de sexo registral para los adolescentes entre 14 y 18 años, al igual que para los adultos, lo cual beneficiará a las personas transexuales. La identidad de género correspondería al sentir o al pensar de una persona que le facilita identificarse con algún género en específico, lo cual no se encuentra determinado por el sexo (Borguetti, 2018). En este sentido, una persona que nace con un sexo masculino, basado en indicadores biológicos, pero su identificación psicosocial pertenece al género femenino, podrá adoptar legalmente a partir de los 14 años aquel género que representaría su identidad.

En cuanto al rol que tienen las instituciones escolares en torno a la construcción del género del alumnado, es descrito por Mercer, Szulik, Ramírez y Molina, (2008) de la siguiente forma:

Los maestros y maestras motivan a los niños y niñas a conformar roles de género. La segregación sexual y las respuestas estereotípicas son muy comunes. Durante la edad pre-escolar, las niñas son motivadas a participar en actividades estructuradas de adultos. Se pueden ver con frecuencia acompañando a la maestra y siguiendo órdenes. Los ambientes de la vida diaria de los niños contienen muchos ejemplos de conductas de roles de género tradicionales que ejercen una influencia poderosa en el proceso de desarrollo del género. Los niños y niñas pequeños no sólo imitan de forma pasiva las respuestas conectadas con el género. Por el contrario, son observadores detallistas de los ambientes circundantes y desarrollan un proceso de preferencias de género que inhibe sus propios intereses y capacidades (p. 43).

En concordancia con la cita mencionada, Gómez (2015) plantea que “la diferenciación social en relación al sexo es un elemento prioritario para el aparato escolar puesto que allí se encuentra la función social de reproducción de los imaginarios de género” (p. 103). Por lo tanto, las instituciones escolares deben realizar un mayor esfuerzo para cambiar esta problemática, avanzando hacia una completa educación no sexista, en la cual se produzca una “apertura al reconocimiento de esa intersubjetividad en la relación con otros, a través del lenguaje y la formación de la identidad de género, a partir de la responsabilidad

relacional en la construcción de los otros y de sí mismos" (Cabrera, 2007, p. 24). Por esa razón, Araya (2004) manifiesta que para trascender el sexismo en la educación es necesario identificarlo como una forma de discriminación sociocultural que se encuentra presente en las relaciones humanas y en los proyectos educativos. Por consiguiente, con la consolidación de un enfoque no sexista en la educación, se estará contribuyendo a des-patriarcalizar los entornos pedagógicos (Martínez y Ramírez, 2017), así como a la igualdad de género y a la prevención de la violencia machista (Moriana, 2017).

Tal como se ha planteado, la reproducción de elementos sexistas en educación corresponden a una forma de discriminación y a la vez, de violencia simbólica, porque limita la construcción social a criterios normados por la biología, de modo que a través del sexo se atribuye al alumnado capacidades, valoraciones y significados en torno a la vida social (Araya, 2004). Específicamente, en este estudio se abordarán los estereotipos corporales sujetos al sexo, entendiendo que en cada centro educativo existe un régimen de género, el cual se expresa "a través de la división de género en el trabajo, la forma en que se ejerce la autoridad y el control, cómo se usa el cuerpo y cómo se vive la sexualidad. Este régimen, a la vez, es reflejo del ordenamiento de género de la sociedad" (Madrid, 2011, p. 132). Cuando se habla del concepto de corporalidad, se está trascendiendo el ámbito material, objetivo o concreto del cuerpo humano, porque se incluyen los aspectos inmateriales, subjetivos, dinámicos e históricos que envuelven al cuerpo humano. En este sentido, la corporalidad es entendida como una "historia vital interna, madura hacia la diferenciación; en tanto cada cual tiene su propia historia individual y no se limita al volumen del cuerpo, es capaz de extenderse e incluso tomar posesión de los objetos del espacio" (Montenegro, Ornstein y Tapia, 2006, p. 167).

En lo que respecta al ordenamiento del género en la sociedad chilena, Aguayo y Sadler (2011) destacan la presencia de un enfoque patriarcal, reproductor de inequidades de género que perjudican a las mujeres en asuntos públicos (trabajo, política) y en asuntos privados (familia, salud física y mental). Esta dominación masculina en la vida social la describe extensamente Bourdieu (2000), quien le otorga un papel muy relevante al cuerpo, pues es el que interioriza los hábitos sexuados de cada género, por medio de la socialización de lo biológico y de la biologización de lo social, lo cual se trata de naturalizar, escondiendo su origen histórico-cultural de base patriarcal.

Para comprender el presente cultural de Chile, es preciso abordar algunas de sus raíces culturales que lo caracterizan como una nación occidental. En los orígenes de la cultura occidental, en la Antigua Grecia, el cuerpo humano tenía un rol fundamental en la vida privada y pública, debido a que su sentido griego de la educación "significa el cultivo del hombre completo, del que no se divide en cuerpo

y espíritu, porque el espíritu no existe sin el cuerpo y el cuerpo no tienen sentido sin el espíritu" (Andrónicos et al., 2003, p. 8). A fin de reflejar la belleza del alma en el cuerpo humano, los griegos consideraban que "el cuerpo alimentado, ejercitado y utilizado en armonía con la naturaleza es bello; en cambio, es feo cuando evita la integración o cuando sucumbe indulgentemente ante el placer" (Montenegro et al., 2006, p. 167). Equiparar el concepto de hombre con el de persona o ser humano, simboliza lo que se encontraba muy presente en los significados socioculturales de diferentes polis griegas, que es la dominancia masculina, la cual se manifiesta claramente en la exclusión de las mujeres de los Juegos Atléticos. No obstante, tanto en la civilización cretense (que precede a la Grecia Micénica), como en Esparta, el atletismo femenino era considerado parte de la educación de las mujeres (Andrónicos et al., 2003). Con base a estos antecedentes, es fundamental comprender que el "cuerpo siempre está inserto en la trama social del sentido y que las interpretaciones que hacemos sobre él son contingentes en lo histórico y lo social y siempre están enmarcadas en procesos sociales, culturales y políticos" (Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes, 2012, p. 256). Visto que los significados en torno a un género son visiones arbitrarias de la realidad, al ser construcciones socioculturales, resulta injustificable y violento que en los espacios de educación formal, existan reglamentaciones sexistas que estereotipen el cuerpo humano, más aún, cuando existe una gama diversa de identidades de género, así como de significancias en torno a la vivencia de la masculinidad y feminidad.

Hacer énfasis en la trascendencia que tiene el cuerpo y la corporalidad en la vida de las personas, permitirá comprender la problemática de que en los centros educativos existan limitaciones de corte sexista, por ende, ha de mencionarse que el cuerpo es el eje de relación que cada alma tiene con el mundo (Lorda, 2014), por el cual "se apropia de la sustancia de su vida y la traduce en dirección de los demás por intermedio de los sistemas simbólicos que comparte con los otros miembros de la sociedad a la que pertenece" (Rubio, 2010, p. 129). Por consiguiente, esta investigación tiene por objetivo analizar cualitativamente los reglamentos internos de centros de educación escolar pertenecientes a la zona norte, centro y sur de Chile, con la finalidad de reconocer la presencia de reglamentaciones sexistas que estereotipen la corporalidad.

2 Metodología

Para el desarrollo de este estudio se ha utilizado una metodología de enfoque cualitativo, que desde una perspectiva hermenéutica, basada en la interpretación del lenguaje, pretende analizar las reglas sexistas establecidas en los reglamentos internos de los centros de educación escolar. Esta metodología considera la construcción del conocimiento como un proceso "subjetivo e intersubjetivo, en

tanto, es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, desde sus estructuras conceptuales previas, como los hallazgos que surgen de la propia investigación” (Herrera, Guevara y Munster, 2015, p. 2). En cuanto a su diseño, se enmarca en un estudio documental, que tiene como función contribuir con “acortar la distancia entre las fuentes de información cada vez más abundantes y la limitada capacidad humana para aprovechar estos contenidos” (Peña y Pirela, 2007, p. 78).

2.1 Documentos analizados

El material de análisis, corresponde a 21 reglamentos internos, los cuales pertenecen a 21 establecimientos educacionales de diferentes zonas geográficas del país. Estos fueron obtenidos por medio de una búsqueda realizada en una plataforma virtual del Ministerio de Educación que contiene diferentes documentos institucionales, como los reglamentos de evaluación escolar, los proyectos educativos y los reglamentos internos (Ministerio de Educación, 2018). Esta plataforma permite un libre acceso a los documentos oficiales de las instituciones escolares. Los criterios de inclusión para los documentos, es que describieran la presentación personal del alumnado, además de señalar reglas exclusivas para cada sexo, por lo tanto debían corresponder a instituciones educativas que contaran con un alumnado mixto, de sexo femenino y masculino. Por consideraciones éticas del estudio, no se hará referencia al nombre de la institución escolar (IE) al que pertenece cada documento, no obstante, se hace referencia a la comuna del país a la que pertenece y sus tipos de dependencia en la Tabla 1.

Tabla 1. Instituciones de educación escolar a los que pertenece el reglamento interno analizado

Centro educativo	Comuna	Dependencia
Institución escolar 1	Quilpué	Particular subvencionado
Institución escolar 2	Chillán	Particular subvencionado
Institución escolar 3	Arica	Subvencionado
Institución escolar 4	Pudahuel	Subvencionado
Institución escolar 5	Coquimbo	Particular subvencionado
Institución escolar 6	Linares	Subvencionado
Institución escolar 7	Tocopilla	Subvencionado
Institución escolar 8	Antofagasta	Subvencionado
Institución escolar 9	Ovalle	Subvencionado
Institución escolar 10	Longotoma	Subvencionado
Institución escolar 11	Viña del Mar	Subvencionado
Institución escolar 12	Viña del Mar	Particular pagado
Institución escolar 13	Viña del Mar	Particular subvencionado
Institución escolar 14	Requínoa	Subvencionado
Institución escolar 15	Maule	Subvencionado
Institución escolar 16	Villa Alegre	Subvencionado
Institución escolar 17	Las Condes	Particular subvencionado
Institución escolar 18	Vitacura	Particular Pagado
Institución escolar 19	Puente Alto	Particular Subvencionado
Institución escolar 20	Tagua Tagua	Particular Subvencionado
Institución escolar 21	Villa Alemana	Particular Subvencionado

Fuente: Elaborado a partir de Ministerio de Educación (2018).

2.2 Análisis de datos

El tipo de análisis utilizado corresponde al análisis de contenido que sigue la vía deductiva-inductiva (Osses, Ibañez y Sánchez, 2006), debido a que la categorización se construyó desde dos categorías centrales que fueron establecidas a partir del marco teórico y son las siguientes: a) reglamentaciones para hombres; y b) reglamentaciones para mujeres. En cuanto a la secuencia del análisis, se tuvo como referencia las tres fases que plantean Taylor y Bogdan (2009), al desarrollar en una primera instancia temas, conceptos y proposiciones; luego en una segunda fase codificar los datos y refinar la comprensión del tema de estudio; y como última fase comprender los datos de acuerdo al contexto en que fueron recogidos. Por otra parte, la codificación de los datos es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones, por lo que tuvo como punto de partida la lectura y la transcripción de los fragmentos significativos obtenidos de los reglamentos internos y a medida que se transcribió la información, se fueron generando las relaciones e interpretaciones del tema. Con la finalidad de optimizar la codificación por medio de un programa computacional (Osses et al., 2006), se utilizó el programa Atlas.ti

versión 7.5, ya que este programa informático favorece el análisis de contenido con sus herramientas para categorizar los datos y asociar los conceptos, no obstante, se tuvo en consideración que este programa requiere de una postura epistemológica para el proceso interpretativo (Varguillas, 2006).

En cuanto al rigor metodológico, se aplicó una triangulación de datos, a nivel espacial (Mejía, 2011), entendiendo que cada reglamento escolar representa un espacio educativo diferente y único en su contexto sociocultural. Además se aplicó el principio de saturación de datos, que “ocurre cuando la información aparece tan repetidamente que el investigador la puede anticipar y en donde la recolección de más datos no parece tener ningún valor interpretativo adicional” (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011, p. 132).

3 Resultados

Del proceso de análisis de contenido emergieron 4 subcategorías pertenecientes a la categoría de reglamentación masculina, las cuales se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Subcategorías de la reglamentación para hombres

Categorías	Subcategorías	Instituciones escolares
Reglas para hombres	Corte de pelo rígido	19
	Corte de pelo flexible	2
	Uso de pantalón	19
	Capa de color especial	7

Fuente: Reglamentos internos.

Con respecto a la categoría reglamentación femenina, emergieron 5 subcategorías que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Subcategorías de la reglamentación para mujeres

Categorías	Subcategorías	Instituciones escolares
Reglas para mujeres	Uso de falda o Jumper	19
	Uso de adornos	8
	Delantal de color especial	7
	Uso de maquillaje	7
	Uso de pantalón ocasional	4

Fuente: Reglamentos internos.

En los siguientes apartados se establece una presentación cualitativa en torno a las categorías del estudio, la cual permite exponer el análisis interpretativo de los datos. Para contribuir a la credibilidad de los hallazgos, se incorporará en el relato citas textuales extraídas de los reglamentos internos de cada IE.

3.1 Reglamento para hombres

Esta categoría hace referencia a reglas escolares que se establecen exclusivamente a los alumnos de sexo masculino. Las primeras dos subcategorías que se presentarán, hacen referencia a la caballera de los alumnos, basadas en la obligación de mantener un corte de pelo en el periodo escolar. La primera fue nombrada *corte de pelo rígido*, porque en los reglamentos se especifica las características que debe tener el corte, contando con una fundamentación de los centros educativos de todas las dependencias escolares. Dos de las referencias que tienen las instituciones son el cuello de la camisa y las orejas, como se expresa en las siguiente citas: a) “la presentación personal implica el pelo corto o corte escolar en los varones, sin pasar el nivel del cuello de la camisa y mitad de las orejas” (IE 3); y b) “los alumnos usarán el cabello corto (su largo no debe alcanzar el cuello de la camisa o polera), sin patillas o chasquillas, llevándolo ordenado y limpio” (IE 16). Otra de las referencias que se utiliza es la de un modelo estandarizado a nivel social, que sería el corte estudiante, como se indica a continuación: “el pelo debe permanecer corto modelo escolar (corte uniforme, sin cola, ni cortes estilo mohicano) peinado y limpio” (IE 11).

La segunda sub-categoría que hace referencia a la cabellera fue nombrada *corte de pelo flexible*, ya que los reglamentos señalan una característica ambigua sobre el corte de pelo, lo cual indicaría que habría menos rigidez en torno al tema. Además, esta norma fue identificada en establecimientos educaciones de dependencia particular, los cuales se identifican por tener un proyecto educativo diferente al de los subvencionados, ya sea por hacer énfasis hacia algún ámbito religioso específico o hacia un modelo pedagógico alternativo. Esta situación hace más problemático el asunto, ya que el ingreso a estos centros educativos esta mediado por el factor socioeconómico, lo cual implicaría una flexibilización de las reglas para un grupo privilegiado de la sociedad. Esta regla se expresa en las siguientes citas: a) “varones: el cabello debe estar limpio y bien peinado. El largo del pelo debe ser razonable, manteniendo la vista despejada” (IE 12); y b) “los alumnos deberán presentarse rasurados diariamente, pelo de un largo racional, bien peinados y en su color natural” (IE 13).

La tercera subcategoría *uso de pantalón*, se basa en una norma identificada en los centros escolares de las tres diferentes dependencias institucionales, la cual obliga a

los varones a asistir con una prenda del uniforme que es única para los hombres, la cual corresponde a un pantalón de color gris, como se expresa en las siguientes citas: a) “los varones visten: pantalón de colegio gris de corte recto tradicional, polera blanca del colegio, chaleco burdeo del colegio” (IE 20); y b) varones: vestón azul, pantalón gris, camisa blanca, corbata e insignia distintiva del Liceo, zapatos negros, calcetines oscuros” (IE 6).

Por último, la cuarta subcategoría *capa de color especial* hace referencia a una norma que fue identificada en instituciones de dependencia subvencionada y particular subvencionada, que es la utilización de una capa o cotaña, la cual es una vestimenta utilizada durante la jornada escolar con fines higiénicos, ya que protege el uniforme escolar. La característica sexista de esta vestimenta, se identificó en el color, ya que solo los hombres deben utilizar una de color café o beige y azul. A modo de ejemplo se presentan las siguientes citas: a) “los varones dentro del colegio deben usar permanentemente capa color azul, debidamente marcada con todos sus botones sin rayas o dibujos” (IE 1); y b) “varones, trabajo escolar: capa beige (uso permanente y de forma obligatoria durante el transcurso del horario escolar)” (IE 11)”.

3.2 Reglamento para mujeres

Esta categoría hace referencia a reglas escolares que se establecen exclusivamente a las alumnas de sexo femenino. La primera subcategoría *uso de falda o jumper*, hace referencia a una norma identificada en IE de todas las dependencias, la cual exige a las mujeres usar en su uniforme una vestimenta similar al vestido, que se le denomina falda por ser un vestido corto (de la cintura hacia abajo) y jumper a un vestido largo (de los hombros hacia abajo). Por medio de esta vestimenta las mujeres exhiben sus piernas, por lo que los establecimientos educacionales consideran en sus reglamentos que su integridad física puede ser amenazada si esta sobrepasa la rodilla, por lo que en los reglamentos se especifican medidas. Las medidas más rigurosas identificadas son la de un dedo y tres dedos sobre la rodilla, así como la de dos centímetros sobre las rodillas, como se aprecia en las siguientes citas: a) “para la mujer: falda gris con 2 tablas encontradas (atrás y adelante) con no más de 1 dedo arriba de la rodilla” (IE 14); b) damas: “la falda deberá ser usada con un largo que no exceda 3 dedos sobre la rodilla” (IE 13); y c) “las damas visten: falda del colegio (a no menos de 2 cms. de la rodilla)” (IE 20). Mientras que las medidas menos rigurosas identificadas serían la de cuatro y ocho centímetros sobre la rodilla, así como la de cuatro centímetros sobre la rodilla, como se expresa en las siguientes citas: a) “damas: el largo de la falda no debe superar los cuatro dedos sobre la rodilla” (IE 11); b) “el largo de la falda deberá ser moderado (máximo 8 cm. sobre la rodilla), de modo que no atente contra su integridad personal” (IE 16); y c)

“damas: falda institucional cuadrillé gris, largo 4 centímetros sobre la rodilla como máximo” (IE 19). Al comparar los diferentes estándares que son aplicados en cada centro educativo, se refleja la arbitrariedad con la que se toman las decisiones, debido a que no existe una concordancia entre los criterios establecidos. En cuanto a la funcionalidad de esta reglamentación, una institución escolar señala explícitamente que cumplirían el rol de proteger a las mujeres, debido a que evita que las alumnas produzcan una gran exposición de su cuerpo, de modo que existiría conciencia de la mayor exhibición a la que son sometidas las mujeres en forma obligatoria.

La segunda subcategoría *uso de adornos*, hace referencia a una norma que fue identificada en centros educativos de las tres dependencias, la cual indica el permiso exclusivo para las mujeres de usar adornos, como lo es un aro pequeño en cada lóbulo de la oreja, tal cual se indica en las siguientes citas: a) “las mujeres pueden utilizar un aro por lóbulo. No se permite la utilización de aros colgantes, respondiendo a la necesidad de resguardar la integridad física; y b) “damas: en los cursos de Kinder a 8º básico, los aros deben ir sujetos a los lóbulos. En niveles superiores, no podrán sobrepasar más de uno o dos centímetros del lóbulo” (IE 20). Tal como se señala en la última cita, existe en los centros educativos una reglamentación estricta en cuanto al uso de estos adornos, como se señala en las siguientes citas: a) en las damas el pelo ordenado, tomado con cintillo o colé azul o blanco, o moño o trenza María, sin uso de aros largos” (IE 3); y b) no se permite la utilización de aros colgantes, respondiendo a la necesidad de resguardar la integridad física. Tampoco se permite el uso de aros de colores fuertes ni de gran tamaño” (IE 20). Otro adorno que se autoriza en algunos reglamentos, es el uso de joyas sencillas, como se indica en las siguientes citas: a) “las alumnas, no podrán usar joyas demasiado ostentosas” (IE 16); y b: “no se permitirá el uso de joyas o accesorios llamativos: aros tipo argolla y/o colgantes, piercing, expansores, gargantillas, pulseras gruesas y anillos grandes. En caso de incumplimiento, serán retirados por el profesor jefe y devueltos al apoderado” (IE 19).

La tercera subcategoría *delantal de color especial*, hace referencia a una norma que se encuentra en los reglamentos de instituciones pertenecientes a las tres dependencias, la cual exige a las mujeres utilizar una vestimenta que proteja el higiene del uniforme escolar, con la particularidad que debe ser de un color exclusivo para mujeres, que es el rojo, el rosado y el azul, como se indica en las siguientes citas: a) “el uso del delantal cuadrillé rosado es obligatorio desde 1º a 4º año básico, quedando dispuesto para educación pre-escolar el mismo uniforme con delantal cuadrillé rojo (diseño del establecimiento)” (IE 14); y b) “damas, trabajo Escolar: delantal cuadrillé rojo (uso permanente y obligatorio durante todo el horario escolar)” (IE 11). Ha de mencionarse, que si bien a los hombres también se les exige

una capa azul, este color se mantiene dentro de la categoría sexista porque coincide que en los reglamentos que solicitan ese color para las mujeres, exigen un color diferente para los hombres, que es el café o beige.

La cuarta subcategoría *uso de maquillaje*, hace referencia a una norma que fue identificada solo en centros educativos con dependencia subvencionada y particular subvencionada, la cual permite solo pintarse las uñas con un esmalte de color natural, como se expresa a continuación en las siguientes citas: a) “damas: está permitida el esmalte de uñas de color natural, pero no el uso de maquillajes de ojos, labios o mejillas” (IE 7); b) “mantener sus uñas cortas y limpias y las damas sin esmalte de color” (IE 10). Por otra parte, hay algunas instituciones que permiten un maquillaje moderado en otras partes del cuerpo, como se expresa en las siguientes citas: a) “como parte del cuidado del aseo personal, las alumnas evitarán el excesivo uso de maquillaje (labios, ojos y uñas pintadas)” (IE 13); b) “las alumnas, no podrán usar joyas demasiado ostentosas ni maquillaje exagerado” (IE 16).

Por último, la quinta subcategoría *uso de pantalón ocasional*, hace referencia a una norma que fue identificada en instituciones con dependencia subvencionada y particular subvencionada, la cual permite excepcionalmente a las alumnas asistir a clases con pantalón, específicamente en los meses que cubren el periodo de invierno, entendiendo que el uso obligatorio de falda o jumper deja más expuestas a las mujeres a la baja temperatura, expresándose de las siguientes formas: a) “las alumnas, podrán complementar su uniforme escolar invernal con pantalones de tela de algodón azul marino, no elasticados” (IE 2); b) “en tiempo de invierno: mayo a septiembre a las alumnas se les acepta el pantalón azul de tela” (IE 6).

4 Discusión

El principal estereotipo masculino que se ha identificado, hace referencia a las reglas que exigen a los hombres cortarse el cabello, lo cual es coherente con los planteamientos de Velasco (2008) al señalar que el pelo y en particular el cabello, es un gran reflejo de los significados sociales que han predominado en cada época. Según explica Caillavet (2005), el corte de pelo en los hombres correspondería a una herencia cultural de la colonización española, ya que la costumbre de los indígenas que habitaban la zona de América Latina en el siglo XVI, era la de utilizar el cabello largo, al igual que las mujeres, por lo que durante la conquista se resistían a cambiar este hábito, lo cual causaba mucha extrañeza en los españoles, quienes posteriormente descubrieron que la cabellera de los pobladores indígenas era parte de sus significados religiosos. Con respecto a la colonización del actual territorio chileno, se conoce al pueblo mapuche como el que ejerció la principal resistencia a los españoles, quienes por cierto también acostumbraban a utilizar su cabellera larga, como se aprecia en la figura histórica del toqui Lautaro (Biblioteca Nacional

de Chile, 2018). Sin embargo, este encuentro cultural significó cambios en el aspecto físico de ambos pueblos, ya que los mapuches comenzaron a cortarse el cabello y dejarse crecer la barba, con significados en torno a la guerra y los españoles comenzaron a raparse la barba, lo cual era considerado por los hispanos como un rasgo afeminado, no obstante, en el “siglo XVII, hacia 1625, ya se han producido estos intercambios de estilo entre ambas sociedades en el aspecto que confirma plenamente como el contacto llegó a alterar un aspecto físico de mapuches y españoles” (Méndez, 1995, p. 126). En definitiva, la restricción del cabello largo obedece a la imposición del modelo hispano-europeo de corte patriarcal, por lo que este uso del cabello se enmarca en una clara significancia sociocultural dominante, lo cual es descrito en la siguiente cita:

En el siglo XVI, los cuidados prestados por los indígenas a su cabello no son sólo una cuestión de estética, y ciertos españoles supieron ver la dimensión religiosa en la que se inscriben: se trata de dar forma a representaciones mentales, y dentro del amplio abanico de las manifestaciones corporales, la transformación del cabello juega un papel que sigue presente, ya se trate de señalar el paso de una edad a otra del ciclo vital o de marcar el estatuto sexual y social de los miembros de la comunidad (Caillavet, 2005, p. 27).

Por consiguiente, la norma del corte de cabello tiene por finalidad diferenciar a los hombres de las mujeres, lo cual representa una necesidad esencial de la masculinidad hegemónica, debido a que para quienes viven ese imaginario social, lo consideran necesario para diferenciarse de las mujeres (Carrizo, 2009). En efecto, la influencia que tuvo la conquista española es de gran envergadura en los simbolismos sociales que han predominado hasta la actualidad, de modo que aquella construcción cultural se “ha basado en las nociones de sexualidad y género de la Nueva España, como lo hemos descrito, se ha estructurado históricamente a partir del sistema binario masculinidad/feminidad, cuya reducción cultural determina inequidades de género que afectan la convivencia social” (Serrano, Zarza, Serrano, Gómez y Iduarte, 2011, p. 773).

Con respecto a las reglas sexistas que estereotipan la corporalidad de las alumnas en la escuela chilena, se puede identificar que responden al modelo de belleza que se percibe en la publicidad (Uribe et al., 2008) y que López y Vélez (2001) representan en la frase “linda como una muñeca”, ya que a las mujeres se les obliga a asistir a clases con un uniforme que genera una mayor exhibición del cuerpo y a la vez, son las únicas que se les permite utilizar adornos y maquillaje, atribuyendo los adornos de belleza a una cualidad excepcionalmente femenina. En cuanto al uso del color que realizan los centros educativos para estereotipar la corporalidad del alumnado en función del sexo, cabe destacar que los colores en la vida social se encuentran inmersos en un gran simbolismo social y ha quedado en evidencia que diferentes centros educativos se encuentran contribuyendo a esos significados por medio de

sus reglamentos escolares, que son exigidos durante todos los días del año escolar. Al respecto, es posible que los profesionales de la educación no tengan la suficiente conciencia en torno a la relevancia que tiene este factor en el desarrollo personal del alumnado, debido a que “parecería que el uso del color rosa y el azul es inofensivo, a largo plazo no son más que un estigma que cataloga como un ser diferente e incluso inferior (hombre y mujer), y no como un humano” (Salamanca, 2014, p. 85).

Dado que los colores en la sociedad se utilizan para establecer las diferencias de la sexualidad, son parte de los códigos que permiten al alumnado reconocer su identidad y a la vez, alejarse o negar la otra, ya que lo masculino es opuesto a la femenino y viceversa (Serrano et al., 2011). La construcción de este escenario educativo, promueve un factor de discriminación para los estudiantes que no se enmarquen en esos códigos y lo cual a la vez funciona como un medio de abstención para quienes deseen trascender ese simbolismo, de modo que las emociones ocuparían un papel relevante para oprimir la liberación del individuo, específicamente la vergüenza y el miedo. Por lo tanto, a través de un uso intencionado de los colores, en los centros educativos se “uniforma y desprende al sujeto de su identidad, llegando a un punto en que el uso del color te define más que cualquier otro factor, entre los varones ocasiona burlas y duda sobre su masculinidad” (Salamanca, 2014, p. 85).

Estas reglas tradicionales y convencionales, atentan contra el derecho de las mujeres heterosexuales a poder expresar libremente su feminidad, al mismo tiempo que margina a las mujeres no heterosexuales que desean desarrollar su identidad de género. En efecto, es fundamental que tanto el estado de Chile como los profesionales de la educación, contribuyan a modificar esta visión sexuada de la corporalidad, debido a que los centros de educación escolar deben contribuir a los derechos humanos, siendo contrarios a las dinámicas sociales que oprimen al alumnado por medio de reglamentos que establecen un enfoque determinista a través de una educación sexista. Es fundamental que se amplíe la concepción del género en las instituciones escolares, debido a que esto beneficiaría a la comunidad a nivel local como global, entendiendo que “reconocer la diversidad contribuye a la generación de sociedades más cohesivas, menos violentas y tolerantes (Mercer et al., 2008, p. 38). Cabe señalar que este asunto fue estudiado también por Gómez (2015), por medio de una perspectiva socio-histórica, logrando concluir que la segregación educativa por sexo en Chile se encuentra vigente desde el siglo XIX hasta la actualidad.

5 Consideraciones finales

A modo de conclusión del estudio, se puede señalar que en Chile existen diferentes establecimientos de educación escolar que se encuentran reproduciendo estereotipos de género sexistas, por medio de sus reglamentos internos, los cuales se utilizan para aplicar sanciones a los estudiantes que no los obedezcan. En este sentido, el alumnado se encuentra obligado a aceptar e interiorizar un modo arbitrario y sexista para el desarrollo de su corporalidad, lo cual tiene implicaciones en su configuración subjetiva-emocional (González, 2009). Además, estos códigos sexistas que están reproduciendo en los espacios de educación formal no son coherentes con una política educativa que promueve la igualdad de género, la no discriminación y en consecuencia, el respeto de los derechos humanos.

Ante este escenario pedagógico en Chile que guarda una tradición sexista visibilizada también por Gómez (2015), se considera una necesidad educativa que los docentes se comprometan con el tema y generen discusiones en torno al bienestar subjetivo y social de todo el alumnado, para de esta forma contribuir en democratizar esta realidad que niega la diversidad de género en el desarrollo de la escolaridad. Asimismo, se identifica la necesidad de implementar políticas educativas en Chile que construyan realidades sociales basadas en la equidad de género para avanzar en la anhelada justicia social de los pueblos latinoamericanos, lo que significaría “reconfigurar las relaciones de género, superando así las políticas de acción afirmativa que se centran exclusivamente en mujeres o en varones” (Madrid, 2011, p. 145). De esta forma, el alumnado podría desarrollar una corporalidad que se encuentre libre de restricciones determinadas por la biología. De esta forma la educación cumpliría un rol social responsable, al mantenerse en un marco de respeto con las diferentes identidades de género y con la liberación de los códigos culturales normalizados. No obstante, se reconoce que es un proceso complejo al estar desafiando patrones que se encuentran muy naturalizados y justificados en teorías subjetivas deterministas, por lo que es fundamental tomar conciencia de esta problemática desde la primera infancia e incluir a las familias en las discusiones, para lo cual se debe transitar por un enfoque co-educacional (Salamanca, 2014), que sensibilice a las comunidades educativos a través de la reflexión.

Como proyección de este estudio, se reconoce como relevante indagar en la representación social que tienen los actores educativos en cuanto a esta problemática, ya sea del profesorado, de los equipos directivos, de los progenitores o tutores, como también del alumnado, ya que son ellos los que experimentan la reglamentación interna de los centros educativos. Del mismo modo, sería conveniente investigar las consecuencias psicosociales que generan estas

obligaciones en los diferentes ambientes educativos, considerando variados factores, tales como el género, la dependencia escolar, el contexto sociocultural, la disciplina pedagógica o el nivel etario del estudiantado. ♦

Referencias

Aguayo, F. & Sadler, M. (2011). El papel de los hombres en la equidad de género: ¿qué masculinidades estamos construyendo en las políticas públicas en Chile? En F. Aguayo & M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 105-127). Santiago: Universidad de Chile-FACSO.

Andrónicos, M., Yaluris, N., Kakridís, I., Karayorga-Stazakopulu, Z., Kirkos, V., Paleologos, K., ... Sakelarakis, I. (2003). *Los Juegos Olímpicos en la Grecia Antigua*. Atenas: Ekdotiké Athenon.

Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Biblioteca Nacional de Chile. (2018). Lautaro al frente de su ejército, hacia 1550. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-116698.html>

Borguetti, E. (2018). *Sexualidad e identidad de género. Lo que seguro debes saber*. Dallas: Editorial e625.

Bosch, E., Ferrer, V. & Gili, M. (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Cabrera, V. (2007). Identidad de género en el discurso de los universitarios. *Educación y educadores*, 10(2), 22-34.

Carrillo, I. (2017). Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 29-48.

Carrizo, G. (2009). Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-22.

Caillavet, C. (2005). Imágenes del cuerpo. Divergencias, convergencias en España y América. En G. Salinero (Ed.), *Mezclado y sospechoso. Movilidad e*

identidades, España y América (siglos XVI-XVIII) (pp. 23-42). Madrid: Casa de Velásquez.

Chomsky, N. (2003). *La (Des)educación*. Barcelona: Crítica.

Colás, P. & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.

Curieles, P. (2017). Por una escuela inclusiva. Las fronteras del género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 63-79.

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo veintiuno.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Galaz, C., Troncoso, L. & Morrison, R. (2016). Mirada críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-11.

Gómez, P. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: Lo que se esconde detrás de la “tradición”. *Última década*, 23(43), 97-133.

González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la Educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.

Herrera, J., Guevara, G. & Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134.

Lara, S. (1991). Sexismo e identidad de género. *Alteridades*, 1(2), 24-29.

López, S. & Vélez, B. (2001). La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón. *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 14, 82-100.

Lorda, J. (2014). La educación, el arte de despertar. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 315-326.

Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: Consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 128-151). Santiago: Universidad de Chile-FACSO.

Martínez, I. & Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95.

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.

Méndez, L. (1995). La guerra de Arauco, un proceso de aculturación en la sociedad mapuche (siglos XVI y XVII). *Revista Chilena de Humanidades*, 16, 113-133.

Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M. & Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y al desarrollo temprano en la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 37-45.

Ministerio de Educación. (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar*. Santiago: Repúblca de Chile.

Ministerio de Educación. (2018). Documentos institucionales. Recuperado de <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/>

Montenegro, M., Ornstein, C. & Tapia, P. (2006). Cuerpo y corporalidad desde el vivenciar femenino. *Acta Bioethica*, 12(2), 165-168.

Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286.

Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.

Osses, S., Ibañez, F. & Sánchez, I. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.

Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81.

Ramírez, G. (2011). Estereotipos corporales en las portadas de los videojuegos de género deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(42), 407-420.

Ramos, E. & Luzón, J. (2012). *Cómo prevenir la violencia de género en la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ríos, N., Mandiola, M. & Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124.

Rubio, N. (2010). Reflexiones sobre las nuevas redefiniciones en torno al cuerpo desde la perspectiva de género. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 76, 125-155.

Salamanca, L. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, 3, 84-91.

Serrano, H., Zarza, M., Serrano, C., Gómez, B. & Iduarte, J. (2011). Códigos individuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 769-782.

Sosa-Sánchez, I., Erviti, J. & Menkes, C. (2012). Haciendo cuerpos, haciendo género: un estudio con jóvenes en Cuernavaca. *La ventana, Revista de Estudios de Género*, 4(35), 255-291.

Superintendencia de Educación. (2016). *Uniforme y presentación personal*. Recuperado de http://denuncias.supereduc.cl/cuestionario1/uniformes_escolares.html.

Taylor, S. & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Uribe, R., Manzur, E., Hidalgo, P. & Fernández, R. (2008). Estereotipos de género en la publicidad: un análisis de contenido de las revistas chilenas. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, 41, 1-18.

Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Tí y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico rural el mácaro. *Laurus. Revista de Educación*, 12, 73-87.

Velasco, H. (2008). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid: Centro de Estudio Ramón Areces.